

La négociation didactique : l'activité de l'apprenant camerounais et norvégien

Blandine Tamelo Tindo
Université de Bergen (Norvège)

Résumé – Dans deux contextes géographiquement distants, les pratiques d'apprentissage des apprenants sont-elles les mêmes? C'est ce qu'explore, dans le champ de la didactique de la langue, l'auteure dans cet article, consacré aux similitudes et différences dans la façon d'apprendre des élèves du Cameroun et de la Norvège, plus particulièrement par l'intermédiaire de l'activité de l'apprenant, des interactions verbales et du phénomène de négociation didactique en salle de classe.

Cet article s'inscrit dans le champ de la didactique de la langue. Il explore les pratiques d'apprentissage dans deux contextes didactiques, celui du Cameroun, pays de l'Afrique centrale, et celui de la Norvège, pays de la Scandinavie. Notre objectif est de relever les frontières dans les activités d'apprentissage des apprenants dans les deux contextes. Nous entendons par frontière la ligne de rapprochement et de démarcation entre deux phénomènes. En d'autres termes, nous allons dans cet article décrire et analyser les similitudes et les différences dans la façon dont les élèves de ces deux contextes d'apprentissage géographiquement très distants apprennent. Nous nous intéressons au discours en interaction défini comme « le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif¹, et dont la conversation ne représente qu'une forme particulière² ». Plus précisément, nous nous intéressons aux interactions verbales et au phénomène de négociation

¹ Le contexte interactif tel qu'expliqué par Kerbrat-Orecchioni implique la coprésence temporelle d'au moins deux interactants et l'oral comme support physique de l'interaction, de telle sorte qu'il puisse avoir « rétroaction immédiate » (Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 14). Dans le cas de la salle de classe, il y a en plus de la coprésence temporelle une coprésence spatiale.

² *Ibid.*

didactique en salle de classe entre les acteurs de la scène pédagogique (l'enseignant et les apprenants). Nous basons nos analyses sur des enregistrements audio et vidéo des leçons dans les salles de classe du cycle secondaire (à Yaoundé au Cameroun et à Bergen en Norvège), leçons qui ont été ensuite transcrites et dont certaines séquences nous servent de corpus pour cette étude. Le choix des séquences s'est fait en fonction de leur pertinence par rapport à notre problématique et à notre objet d'étude, la négociation didactique. Il s'agit donc d'une analyse surtout qualitative, même si nous n'avons tenu compte que des phénomènes évidents en raison de leur haute récurrence.

L'objet de l'étude : la négociation didactique / l'activité de l'apprenant

Cet article s'articule autour de la négociation didactique, plus particulièrement sur l'activité de l'apprenant. La négociation didactique trouve ses fondements dans la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage. Selon cette théorie énoncée par Vygotski, tout seul, l'apprenant apprend peu. Il a besoin d'un médiateur pour le guider dans son apprentissage et le faire évoluer dans sa zone proximale de développement, que Vygotski définit en ces termes :

La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement³.

La médiation sociale, encore appelée médiation didactique⁴, étayage⁵ ou médiation pédagogique⁶, est définie comme l'« ensemble des aides ou

³ S. L. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1998 [1934], p. 353.

⁴ Yves Lenoir, « Médiation cognitive et médiation didactique », dans C. Raïsky et M. Caillot [dir.], *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck université, 1996, p. 223-251.

⁵ Jerome S. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France, 1998.

⁶ Joseph Rézeau, « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au "carré pédagogique" », *ASP*, n°s 35-36, 2002, <<http://asp.revues.org/1656>>.

des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque⁷ ». Elle s'explique par le fait que

l'homme est le seul animal qui ne soit pas en prise directe sur le réel, physique ou humain; il n'agit que par le moyen d'intermédiaires, de médiateurs, d'instruments matériels ou d'instruments mentaux, [...] les signes⁸.

Généralement, on parle plus de médiation didactique que de négociation didactique, car l'accent est le plus souvent mis sur l'activité du médiateur, qui dans le cadre de notre étude est l'enseignant. Or la médiation de l'enseignant seule ne suffit pas pour que l'apprenant apprenne.

La négociation didactique est ce processus
qui met en place de façon conjointe
l'activité cognitive de l'apprenant
et l'activité de médiation de l'enseignant.

En effet, dans la logique socioconstructiviste, l'enseignant est un organisateur, un partenaire d'apprentissage, un motivateur. Il revient à l'apprenant de construire lui-même son savoir en s'investissant activement dans son apprentissage et en établissant les liens entre les savoirs (anciens et nouveaux). C'est cette activité cognitive de l'apprenant qui offre à l'enseignant des possibilités de médiation. L'activité de médiation de l'enseignant ne trouve sa raison d'être qu'avec l'activité de l'apprenant, et vice-versa. Autrement dit, c'est en agissant que l'apprenant offre à voir où et comment il a besoin de soutien. C'est aussi en étant actif que l'apprenant peut tirer profit de l'aide fournie par l'enseignant.

⁷ Françoise Raynal et Alain Rieunier, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 1997, p. 220.

⁸ Ignace Meyerson, *Écrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*, Paris, Presses universitaires de France, 1987, p. 105.

Il apparaît ainsi que l'activité de l'apprenant est primordiale pour la médiation de l'enseignant et pour l'apprentissage. Si nous optons pour la notion de « négociation didactique », c'est pour prendre en compte ces deux aspects interdépendants et indispensables, à savoir l'activité de médiation de l'enseignant et l'activité cognitive de l'apprenant, qui sont tous deux sollicités pendant le processus d'apprentissage pour coconstruire le savoir. La négociation didactique est dès lors ce processus qui met en place de façon conjointe l'activité cognitive de l'apprenant et l'activité de médiation de l'enseignant. Cependant, dans cet article, nous ne nous intéressons qu'à l'un de ces deux aspects de la négociation, l'activité de l'apprenant.

Nous allons dans un premier temps présenter les caractéristiques de chaque contexte de notre étude, pour donner un aperçu de ses cadres opératoires.

Les caractéristiques des deux contextes didactiques

Le contexte scolaire camerounais

Le Cameroun est un pays d'Afrique situé au sud du Sahara, plus particulièrement en Afrique centrale. Il est ouvert sur l'océan Atlantique et s'étend sur 475 650 kilomètres carrés. Il compte environ vingt millions d'habitants. C'est un pays situé légèrement au nord de la ligne de l'équateur, qui est essentiellement chaud.

Le contexte scolaire camerounais se caractérise principalement par le phénomène du grand groupe. Dans son article portant sur la didactique du français et la problématique des grands groupes, Ngamassu souligne que le grand groupe se distingue d'abord par la taille élevée des effectifs (qui au Cameroun oscillent généralement entre 80 et 130 apprenants par classe)⁹. L'auteur précise que le grand groupe renvoie aussi à ces apprenants qui ne disposent pas de supports d'apprentissage suffisants et qui forment un groupe très hétérogène notamment sur le plan de l'âge, de la classe sociale, de la première langue et de la culture. Par

⁹ David Ngamassu, « Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun », *CORELA*, vol. 3, n° 1, 2005, <<http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=503>>.

ailleurs, dans les salles de classe camerounaises, les relations interpersonnelles entre les apprenants et l'enseignant sont très verticales, et une étude récente décrit des violences verbales récurrentes dans les interactions verbales entre eux¹⁰. Enfin, l'une des particularités du contexte didactique camerounais est que la progression d'enseignement¹¹ y est imposée. Dans la progression d'enseignement, on impose à l'apprenant le contenu à apprendre et l'ordre dans lequel il doit l'apprendre; cette approche s'oppose à la progression d'acquisition, qui fonctionne sur la base selon laquelle on ne présente un savoir à l'apprenant que lorsqu'il en a besoin. La progression d'enseignement n'est qu'un aspect des contraintes scolaires¹² que l'enseignant camerounais se doit d'observer.

Le contexte scolaire norvégien

La Norvège est un pays de la Scandinavie, elle-même située au nord de l'Europe. C'est un pays essentiellement froid. Elle compte environ cinq millions d'habitants. Le contexte scolaire norvégien présente des effectifs plus réduits par rapport à ceux du Cameroun, généralement pas plus d'une vingtaine. Le groupe classe ici est assez homogène sur le plan de l'âge des apprenants, de la classe sociale, de la première langue et de la culture. Les relations interpersonnelles dans les salles de classe sont beaucoup moins verticales, les cas de violences verbales entre enseignants et apprenants sont assez rares. Ici, l'autonomie de l'enseignant est beaucoup plus grande, car celui-ci dispose de la liberté

¹⁰ Joseph Avodo, « De la violence à l'école à l'école de la violence. Essai d'analyse de la pratique pédagogique comme forme de violence », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n° 10, automne 2010 (1^{er} septembre), document 1, <<http://sejed.revues.org/index6813.html>>; *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe : des enjeux de faces aux enjeux opératoires*, thèse de doctorat, Université de Bergen, Norvège, 2012. Selon cet auteur, le contexte scolaire camerounais offre une situation d'interaction de classe dans laquelle il y a un risque permanent pour les acteurs de « perdre la face » et de perdre leur place. Dès lors, pendant chaque interaction, on peut sentir des tensions, des agressions et des ajustements ou ménagements constants de la part des inter-actants. Toutefois, nous pensons que l'apprenant est plus exposé que l'enseignant, car il occupe une place basse par rapport à l'enseignant, qui a une place haute : il est par conséquent en quelque sorte à la merci de l'enseignant et de ses pairs (qui occupent la même place que lui).

¹¹ Jerome S. Bruner, *op. cit.*

¹² Voir l'article de Blandine Tamelo Tindo, « Enseignement-apprentissage de la LO2 au Cameroun : analyse de l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'acquisition de son autonomie langagière », *Syllabus*, Série Lettres, numéro spécial [sous la dir. d'A. Belibi et T. Trebbi], 2011, p. 107-118.

de choisir le type de progression à suivre et les contenus à proposer à ses apprenants.

Notre propre position frontalière (nous nous situons entre ces deux contextes) et nos références au socioconstructivisme nous permettront de jeter la lumière sur les frontières entre les activités de l'apprenant dans les deux contextes. Notons que les corpus 1 et 2 (voir l'annexe) ont été enregistrés en Norvège et les corpus 3 et 4, au Cameroun. Pour chaque exemple, nous mettons en évidence (utilisation du gris) les phénomènes que nous traitons. Nous pensons comme Costermans¹³ que les activités cognitives qu'il appelle « comportements » sont latentes (c'est-à-dire mentales, tout se passe dans la tête) et que seule l'expression de ces activités mentales est directement observable¹⁴. Dès lors, les activités que nous décrirons sont celles qui sont manifestes, les autres étant impossibles à décrire.

L'activité de l'apprenant : les points de similitude dans les deux contextes

En examinant les leçons que nous avons enregistrées, nous notons que dans les deux contextes, certaines activités cognitives et métacognitives sont constamment sollicitées.

Les activités cognitives

Elles renvoient aux activités psychologiques dont la fonction est la connaissance. Barnes écrit dans son article « Exploratory talk for learning » que les activités cognitives renvoient à

taking responsibility for finding connections and examples, asking questions, reinterpreting experience, and searching for new techniques and new ways of understanding relevant to the matter in hand¹⁵.

¹³ Jean Costermans, *Les activités cognitives. Raisonnement, décision et résolution de problèmes*, Paris, De Boeck université, 1998, p. 9.

¹⁴ *Ibid.*, p. 12.

¹⁵ Douglas Barnes, « Exploratory talk for learning », 23 mai 2008, <http://www.corvin.com/upm-data/23512_01_Mercer_Ch_01.pdf>, p. 11.

Le questionnement

Les activités cognitives entreprises par les apprenants ici incluent le questionnement. Les questions interviennent généralement à la suite d'un échec de compréhension, d'une incertitude ou d'un souci de vérification. Par les questions, l'apprenant indique clairement son souci à l'enseignant et lui signale explicitement qu'il a besoin d'aide.

L'intervention qui nous intéresse dans l'exemple 1 est la dernière. L'apprenant signale à l'enseignant qu'il a besoin d'aide, qu'il a besoin de plus d'informations pour accomplir la tâche qui lui est confiée, et on peut voir qu'il sait très bien ce dont il a exactement besoin, car il demande que l'enseignant note la liste d'éléments qu'il pourrait inclure dans son travail :

Exemple 1, corpus 1 (Norvège)

A¹⁶ : Historic landscapes only?

A : If we choose the Alps, then there will be much about snow and skiing and so on.

E : Do you need more criteria to do this group work or is it enough now?

A : Could you please write a list of items that we should include?

Dans l'exemple 2, la question trahit un souci de vérification et une demande d'éclaircissement. L'apprenant commence par préciser ce qui le rend confus avant de demander à être éclairé :

Exemple 2, corpus 3 (Cameroun)

1A : Madame depuis le début là on dit Benfa et puis maintenant on dit on dit le viel Aladji. Madame quand on dit on dit euh Benfa et le viel Aladji c'est la même personne?

Les contre-arguments

Nous avons aussi noté comme activité cognitive les contre-arguments. Il existe plusieurs cas où l'apprenant propose un contre-argument à l'argument de l'enseignant. Cela montre le fait que les propos de

¹⁶ Dans nos corpus, « A » renvoie à « apprenant », « E » renvoie à « enseignant » et « As » correspond à plusieurs apprenants qui interviennent au même moment.

l'enseignant sont probablement contradictoires avec la conception de l'apprenant, et le contre-argument exprime cette contradiction. Cela peut traduire que l'apprenant n'est pas satisfait des propos de l'enseignant et qu'il invite ce dernier soit à lui faire comprendre l'argument qu'il vient d'avancer, soit à repenser son propos. Les deux exemples ci-dessous illustrent cette activité cognitive.

Dans l'exemple 3, on peut faire la lecture selon laquelle l'apprenant n'est pas d'accord avec l'argument qu'avance l'enseignant pour justifier l'appellation « verbes forts ». L'apprenant a une autre conception de la notion de « verbes forts » qui lui semble plus logique et plus pertinente. Alors il n'hésite pas à opposer un contre-argument à l'argument de l'enseignant :

Exemple 3, corpus 2 (Norvège)

2E : Ce type de verbes qui changent la voyelle, on les appelle « les verbes forts ». Et ceux qui ne changent pas, « les verbes faibles ».

3A : Non, ce sont les derniers qui sont forts parce qu'ils ne changent pas!

On voit dans l'exemple 4 le même phénomène que nous venons de décrire dans l'exemple 3. L'apprenant, convaincu de son point de vue, tient à le faire prévaloir et si possible à convaincre l'enseignant. Le contre-argument opposé par l'apprenant invite aussi l'enseignant, comme dans beaucoup de ses activités de médiation d'ailleurs, à une activité cognitive qui consiste à analyser la pertinence du point de vue de l'apprenant et à lui opposer un autre argument, ou à montrer les limites du contre-argument que l'apprenant lui a opposé :

Exemple 4, corpus 4 (Cameroun)

9E : C'est la voix du narrateur qui fait parler un personnage ou des personnages mais qui parle c'est le viel Aladji qui parle en lieu et place des visiteurs. C'est le narrateur qui fait parler un personnage. On a un style direct dans la narration.

10A : Madame je ne suis pas d'accord.

11As : Wèèèè [exclamation camerounaise qui marque l'exaspération, beaucoup de bruits en classe].

12A : Madame on nous a demandé de d'identifier les voix qui qui parlent dans le texte s'il est vrai qu'il y a la voix du narrateur il est aussi vrai qu'il y a cette voix-là la voix du viel (xxx).

Nous voyons à travers ces exemples que, dans le contexte scolaire norvégien ou camerounais, les apprenants développent les mêmes types d'activités cognitives (le questionnement et les contre-arguments) dans le processus de leur apprentissage. Qu'en est-il des activités métacognitives?

Les activités métacognitives

Selon Noël,

[l]a métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée¹⁷.

Dans nos corpus, en matière d'activités métacognitives, nous avons noté que l'apprenant fait très souvent l'évaluation de son activité cognitive et en communique le résultat à l'enseignant :

Exemple 5, corpus 2 (Norvège)

6E : Mais tu sais, au fur et à mesure tous les verbes auront la même voyelle. Ce sont les « faibles » qui ont changé. De ce point de vue on pourrait dire que les « forts » sont forts parce qu'ils gardent la variation ou l'irrégularité de voyelle, alors que les « faibles » se sont résignés et ont

¹⁷ Bernadette Noël, *La métacognition*, Paris et Bruxelles, De Boeck université, 1997, p. 19.

accepté de ne plus avoir le changement de voyelle. Bientôt on va peut-être dire « boker » au lieu de « bøker » [exemple en français : « chevas » au lieu de « chevaux »]. Ce sont les jeunes qui ont le plus d'impact sur la langue, il s'agit d'une simplification.

7A : Eh ben, je comprends. On est d'accord.

L'apprenant n'est pas d'accord avec l'explication donnée à la notion de « verbes forts » par l'enseignant : comme nous le disions en analysant l'exemple 4, celui-ci lui présente des arguments pour soutenir son point de vue en essayant par la même occasion de le faire prévaloir au détriment de celui de l'apprenant. En analysant les arguments de l'enseignant, l'apprenant finit par les trouver pertinents, et « Eh ben, je comprends. On est d'accord » exprime cette pertinence perçue par l'apprenant à travers l'activité ou les activités cognitives qu'il a menées. On peut dire que l'apprenant a compris l'explication, ce qu'il signalerait ainsi à l'enseignant pour l'inviter à passer à autre chose.

Dans l'exemple 6, en communiquant le résultat de l'évaluation de son activité cognitive à l'enseignant par « madame je ne suis pas d'accord », l'apprenant sollicite indirectement qu'il lui propose une (autre) forme d'étayage, car son effort de compréhension semble s'être heurté à un échec :

Exemple 6, corpus 4 (Cameroun)

9E : C'est la voix du narrateur qui fait parler un personnage ou des personnages mais qui parle c'est le viel Aladji qui parle en lieu et place des visiteurs. C'est le narrateur qui fait parler un personnage. On a un style direct dans la narration.

10A : Madame je ne suis pas d'accord.

La confiance que l'apprenant témoigne en ses propres capacités cognitives indique davantage à l'enseignant l'ampleur de la tâche à accomplir et la méthode à adopter pour déconstruire l'idée (si elle est erronée) à laquelle l'apprenant semble beaucoup tenir ou croire.

Selon les socioconstructivistes, enseigner ne veut pas dire informer ou donner le savoir comme dans les méthodes traditionnelles, où l'apprenant était considéré comme une *tabula rasa*¹⁸, un vase vide que l'enseignant devrait remplir. Enseigner, c'est essentiellement construire à partir des connaissances déjà existantes de l'apprenant, l'amener à réaliser par lui-même que ses conceptions de départ sont peut-être erronées ou limitées, par des arguments pertinents et convaincants.

Pour chaque technique d'apprentissage relevée, que ce soit les questionnements ou les contre-arguments pour les activités cognitives ou l'évaluation de son activité cognitive et la mise à la disposition de l'enseignant du résultat de cette évaluation pour ce qui est des activités métacognitives, nous avons relevé un exemple dans chaque contexte, ce qui montre qu'en ce qui concerne les techniques d'apprentissage, les apprenants procèdent de la même manière dans les deux contextes, au Cameroun et en Norvège. C'est donc sur ce plan que se situe la similitude entre ces apprenants qui évoluent pourtant dans deux pôles géographiquement opposés et dans deux contextes d'apprentissage foncièrement différents.

L'activité de l'apprenant : les différences dans les deux contextes

La nature des rapports interpersonnels

Bien que les apprenants semblent partager ces mêmes types d'activités d'apprentissage que nous venons de décrire, on note cependant des discordances sur le plan de la forme de ces activités. Du côté camerounais par exemple, on remarque que les apprenants s'adressent à l'enseignante de façon très courtoise; les interpellations constantes « madame » et les questions moins directes en témoignent. En fait, il s'agit là d'une part du respect que les apprenants doivent témoigner à l'enseignante ainsi que l'exige la norme camerounaise, parce qu'elle occupe une position haute. Cependant, il faut aussi noter que ces

¹⁸ « *Tabula rasa* » ou « vase vide » sont des expressions utilisées pour parler d'apprenants totalement ignorants de la culture enseignée, qui ne savent rien et à qui l'enseignant doit tout apprendre. André Giordan parle de façon plus illustrative de « cerveau « vierge » » (*Apprendre!*, Paris, Belin Giordan, 1998, p. 31).

marques de respect visent à ménager l'enseignante, en évitant ce qui pourrait l'amener à sentir sa face et sa place¹⁹ menacées. La vérité est que si l'enseignante sent sa face et sa place menacées, la riposte ne se fera pas attendre et l'apprenant risquera à coup sûr de voir sa propre face mise en péril.

Du côté norvégien, les rapports pourraient sembler équilibrés, mais en réalité, on a plutôt l'impression que la situation est légèrement inversée. Les apprenants semblent être en position légèrement haute et c'est l'enseignant qui semble essayer de ménager leur face, tout l'inverse de ce qui se passe dans les classes camerounaises. L'exemple 7, tiré du corpus 2, en est une parfaite illustration :

Exemple 7, corpus 2 (Norvège)

- 2E : Ce type de verbe qui change la voyelle, on les appelle « les verbes forts ». Et ceux qui ne changent pas, « les verbes faibles ».
- 3A : Non, ce sont les derniers qui sont forts parce qu'ils ne changent pas!
- 4E : Oui, on devrait peut-être changer cette dénomination. Hm.

À la lecture des corpus 2 et 3, on ressent facilement l'opposition entre les deux groupes quant au ton employé par l'apprenant et par l'enseignant.

L'influence des pairs

Une autre différence se situe sur le plan de l'influence des pairs dans les échanges apprenant-enseignant. Du côté norvégien, on a l'impression d'assister le plus souvent à de véritables dialogues, parce que les autres apprenants semblent effacés, comme s'ils adoptaient le statut de simples spectateurs silencieux quand ils ne sont pas directement impliqués dans l'échange. Du côté camerounais, ce que Bouchard

¹⁹ Dans le sens d'Erving Goffman (*La mise en scène de la vie quotidienne*, vol. 1 : *La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit, 1973), repris par Eddy Roulet et al. (*Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Bern, Peter Lang, 2001), la face renvoie à l'image et la place renvoie ici à l'autorité.

appelle le « polylogue » est beaucoup plus visible²⁰. Pour cet auteur, « en classe, tous les élèves sont *a priori* des participants ratifiés même si un interlocuteur peut être plus “visé” à un certain moment que les autres, avec tous les tropes communicatifs envisageables²¹ [...] ». Il ajoute que « que les apprenants présents en classe soient interrogés ou non interrogés, ils sont toujours présents et en situation d'action conjointe sinon de coaction²² ». Ceci montre que chaque apprenant peut intervenir à tout moment dans l'interaction, comme on le note dans les corpus camerounais. Ici, on peut dire que le nombre facilite fort bien cette situation, car il est plus facile et plus prudent pour l'apprenant de réagir *incognito* dans la foule :

Exemple 8, corpus 4 (Cameroun)

1A : madame depuis le début là on dit Benfa et puis
maintenant on dit on dit le viel Aladji madame
quand on dit on dit euh Benfa et le viel Aladji
c'est la même personne?

2As : nooon eehehh

La clôture des séquences de négociation

Du côté camerounais, c'est généralement l'enseignant qui clôt les séquences de négociation alors que dans les classes norvégiennes, ce sont surtout les apprenants qui donnent la dernière intervention. En effet, généralement, l'enseignant camerounais court après le temps, car il a un programme à respecter²³ et il ne peut pas laisser parler tout le monde. Il est généralement obligé de mettre fin aux séquences de négociation même si les apprenants souhaitent encore s'exprimer. L'enseignant norvégien semble disposer de plus de temps, mais aussi, le nombre réduit d'apprenants par classe lui permet d'espérer satisfaire toutes les préoccupations. Du côté camerounais, donc, l'enseignant met généralement fin lui-même aux séquences de négociation, parfois avec des doigts encore levés, ce qui n'est pas le cas du côté norvégien, où

²⁰ Robert Bouchard, « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil*, n° 31, <<http://lidil.revues.org/index150.html>>, p. 2.

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

²³ Il doit respecter la progression d'enseignement.

l'apprenant met fin à la séquence, alors que l'enseignant semble pourtant encore disposé à l'étayer.

L'aide de l'enseignant

Enfin, nous remarquons que l'apprenant camerounais a besoin de s'armer de courage, de patience et de stratégies pour obtenir de l'enseignant le soutien dont il a besoin, car celui-ci est souvent impatient, irritable (élévation de ton, énervements, exaspération) et du haut de sa position, il lui est souvent difficile de concevoir qu'il faut négocier le savoir avec l'apprenant, la tendance étant toujours d'essayer de contrôler le savoir et le processus d'apprentissage. Il revient à l'apprenant de se battre pour obtenir une négociation didactique. L'apprenant norvégien semble bien épargné de ces contraintes. L'enseignant lui offre gentiment son soutien, jusqu'à ce que l'apprenant juge en avoir assez (corpus 2 [Norvège] : « 7A : Eh ben, je comprends. On est d'accord »). Cependant, nous constatons que la « tension²⁴ » dont parle Richterich existe dans les deux contextes, sans quoi on ne saurait d'ailleurs parler d'apprentissage.

Enseigner, c'est essentiellement construire
à partir des connaissances déjà existantes
de l'apprenant, l'amener à réaliser
par lui-même que ses conceptions de départ
sont peut-être erronées ou limitées,
par des arguments pertinents et convaincants.

En conclusion, nous nous rendons à l'évidence que malgré le grand écart géographique qui sépare les deux milieux didactiques dont il est question dans cette recherche, des similitudes sont frappantes sur le

²⁴ « Il doit exister une tension constante entre l'acte d'enseignement et celui d'apprentissage. Si elle disparaît, l'enseignant enseigne sans que l'apprenant apprenne, ce qui est loin d'être exceptionnel. Cette tension ne peut être maintenue qu'avec la complicité des deux partenaires. [...] C'est la raison pour laquelle la tension entre acte d'enseignement et acte d'apprentissage est constamment soumise à une négociation entre enseignant et apprenant [...] » (Rene Richterich, « Créer d'autres espaces et d'autres temps », *Le français dans le monde*, n° 252, 1992, p. 41.)

plan des types d'activités entreprises par les apprenants, qui utilisent les mêmes méthodes d'apprentissage. Cependant, nous avons noté des différences sur le plan de la forme sous laquelle ces activités sont menées. Ces différences ne sont pas surprenantes, la nature du milieu influençant nécessairement les actions qui y sont entreprises.

Notons que cette étude ne donne qu'un aperçu des phénomènes que nous décrivons. Il faudra faire une étude plus approfondie et plus large pour pouvoir généraliser les faits observés. Sans prendre de recul, l'observateur norvégien serait tenté de qualifier l'univers d'apprentissage camerounais de tyrannique et de frustrant, pendant que l'observateur camerounais dirait que l'univers d'apprentissage norvégien manque d'autorité et ne pousse pas l'apprenant à l'effort. La réalité est que chaque univers didactique agit selon une philosophie de l'éducation et des normes morales bien à lui. Si la Norvège fonctionne dans le canon de l'égalité sociale à tous les niveaux, le Cameroun, lui, se base sur le modèle de la hiérarchie sociale. Selon la politique éducative norvégienne, il est important que l'apprenant évolue dans une situation des plus confortables à l'abri de tout stress pour mieux apprendre. L'éducation traditionnelle camerounaise, comme celle de beaucoup de pays d'Afrique, prône l'effort, l'endurance et le courage comme clés de réussite, comme le décrit Moumouni au chapitre 1 de son ouvrage²⁵ et comme le révèlent les contes et légendes d'Afrique. Même si les politiques éducatives au Cameroun tentent progressivement d'orienter l'école camerounaise dans les canons des nouvelles théories éducatives comme le socioconstructivisme, on constate que les valeurs de l'éducation traditionnelle africaine restent bien en vigueur dans les salles de classe. On pourrait parler d'un socioconstructivisme adapté aux réalités camerounaises.

Les réalités de la classe, qui incarne une microsociété, ne sont que le reflet des réalités de la grande société dont ses membres sont issus. Les réalités de classe sont une continuité des réalités sociales. Ainsi, les valeurs morales mais aussi les écarts de chaque société se retrouvent inéluctablement dans la classe. Il a été démontré que l'univers scolaire ne saurait être coupé complètement de l'univers social de l'apprenant,

²⁵ Abdou Moumouni, *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence africaine, 1964.

car il se poserait alors un problème de contextualisation des apprentissages. Il est à rappeler que chaque société définit ses valeurs et ses normes selon ses canons socioculturels. L'un des buts principaux de l'éducation est de permettre à l'apprenant de mieux comprendre et de maîtriser l'univers dans lequel il évolue. Cet article met en relief le fait que même si le discours didactique tend à être universel, il est imprégné de part et d'autre de particularités spécifiques qui marquent l'identité socioculturelle de chaque peuple.

Bibliographie

- Avodo, J. (2010). « De la violence à l'école à l'école de la violence. Essai d'analyse de la pratique pédagogique comme forme de violence », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 10, automne (1^{er} septembre), document 1, <<http://sejed.revues.org/index6813.html>>, consulté le 1^{er} octobre 2012.
- Avodo, J. (2012). *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe : des enjeux de faces aux enjeux opératoires*, thèse de doctorat, Université de Bergen, Norvège.
- Barnes, D. (2008). « Exploratory talk for learning », 23 mai, <http://www.corwin.com/upm-data/23512_01_Mercer_Ch_01.pdf>, consulté le 1^{er} octobre 2012.
- Bouchard, R. (2005). « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil*, n° 31, <<http://lidil.revues.org/index150.html>>, consulté le 11 octobre 2012.
- Bruner, J. S. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Costermans, J. (1998). *Les activités cognitives. Raisonnement, décision et résolution de problèmes*, Paris, De Boeck université.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!*, Paris, Belin.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, vol. 1 : *La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- Lenoir, Y. (1996). « Médiation cognitive et médiation didactique », dans C. Raïsky et M. Caillot [dir.], *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck université, p. 223-251.

- Meyerson, I. (1987). *Écrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Moumouni, A. (1964). *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence africaine.
- Ngamassu, D. (2005). « Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun », *CORELA*, vol. 3, n° 1, <<http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=503>>, consulté le 9 février 2012.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*, Paris et Bruxelles, De Boeck université.
- Raynal, F. et A. Rieunier (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF.
- Rézeau, J. (2002). « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au "carré pédagogique" », *ASP*, n°s 35-36, <<http://asp.revues.org/1656>>, consulté le 3 avril 2013.
- Richterich, R. (1992). « Créer d'autres espaces et d'autres temps », *Le français dans le monde*, n° 252, p. 41-46.
- Roulet, E. et al. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Bern, Peter Lang.
- Tamelo, T. B. (2011). « Enseignement-apprentissage de la LO2 au Cameroun : analyse de l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'acquisition de son autonomie langagière », *Syllabus*, Série Lettres, numéro spécial [sous la dir. d'Alexis Belibi et Turid Trebbi], p. 107-118.
- Vygotski, S. L. (1998 [1934]). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Annexe – Corpus

Dans nos corpus, «A» renvoie à «apprenant», «E» renvoie à «enseignant» et «As» correspond à plusieurs apprenants qui interviennent au même moment.

Corpus 1 (Norvège)

*Extrait d'une leçon d'espagnol, 1^{re} année du second cycle du secondaire, 16 ans.
Travail de groupe.*

L'enseignant explique la tâche à faire.

A : Historic landscapes only?

A : If we choose the Alps, then there will be much about snow and skiing and so on.

E : Do you need more criteria to do this group work or is it enough now?

A : Could you please write a list of items that we should include?

Corpus 2 (Norvège)

Extrait d'une leçon de grammaire (allemand), 2^e année du second cycle du secondaire, 17 ans, 12 élèves.

1E écrit au tableau « fahren-fuhr-gefahren » [aller]

2E : Ce type de verbe qui change la voyelle, on les appelle « les verbes forts ». Et ceux qui ne changent pas, « les verbes faibles ».

3A : Non, ce sont les derniers qui sont forts parce qu'ils ne changent pas!

4E : Oui, on devrait peut-être changer cette dénomination. Hm.

5A : Mais bien sûr, parce qu'ils sont suffisamment forts pour maintenir la même voyelle!

6E : Mais tu sais, au fur et à mesure tous les verbes auront la même voyelle. Ce sont les « faibles » qui ont changé. De ce point de vue on pourrait dire que les « forts » sont forts parce qu'ils gardent la variation ou l'irrégularité de voyelle, alors que les « faibles » se sont résignés et ont accepté de ne plus avoir le changement de voyelle. Bientôt on va peut-être dire « boker » au lieu de « bøker » [exemple en français : « chevaux » au lieu de

« chevaux »]. Ce sont les jeunes qui ont le plus d'impact sur la langue, il s'agit d'une simplification.

7A : Eh ben, je comprends. On est d'accord.

Corpus 3 (Cameroun)

Extrait d'une leçon de langue/linguistique, classe de terminale, 17 ans, 106 élèves.

Ils étudient un texte et l'apprenant a du mal à repérer les personnages du texte.

1A : Madame depuis le début là on dit Benfa et puis maintenant on dit on dit le viel Aladji. Madame quand on dit on dit euh Benfa et le viel Aladji c'est la même personne?

2As : Nooon eeehhh.

3E : Non Benfa c'est une personne Aladji c'est une autre personne.

4A : Parce que moi madame parce que moi je pense que [(inaud)] depuis là quand on disait Benfa je croyais qu'on disait je ne sais pas euh alias Aladji.

5E : NON! Benfa c'est une personne Aladji c'est une autre personne.

Corpus 4 (Cameroun)

Extrait d'une leçon de langue/linguistique, classe de terminale, 17 ans, 106 élèves.

Dans cette séquence, il est question d'identifier les voix dans le texte.

1E : J'ai justifié la présence de la sagesse populaire par : _

2Ax : _les adages=

3E : =les adages

4A : Madame ça signifie qu'il y a aussi cette voix-là qui s'ajoute.

5E : Laquelle?

6A : Nous sommes venus non pas=

7E : **C'EST LE NARRATEUR** [énervée et exaspérée].

8As : C'est le narrateur.

9E : C'est la voix du narrateur qui fait parler un personnage ou des personnages mais qui parle c'est le viel Aladji qui parle en lieu et place des visiteurs. C'est le narrateur qui fait parler un personnage. On a un style direct dans la narration

10A : Madame je ne suis pas d'accord.

11As : Wèèèè [exclamation camerounaise qui marque l'exaspération, beaucoup de bruits en classe].

FRONTIÈRES

- 12A : Madame on nous a demandé d'identifier les voix qui qui parlent dans le texte. S'il est vrai qu'il y a la voix du narrateur il est aussi vrai qu'il y a cette voix-là la voix du viel (xxx).
- 13E : On dit la même chose c'est le narrateur qui fait parler un personnage (xxx) (xxx) Le narrateur fait parler un personnage et reprend ses propos tels qu'il les a énoncés raison pour laquelle on a les guillemets qui renvoient au style direct. C'est le personnage qui parle c'est le narrateur qui fait parler le personnage.